

保育における遊びの概念について（今泉）

# 保育における遊びの概念について

今泉 岳雄

遊びは幼児の保育や教育の手段として重要な位置を占めている。しかし、日本保育学会における遊びに関する発表内容の調査からは、「～遊び」のように目標達成の動機づけに安易に遊びと称されるものが用いられたり、遊びが他の発達と結び付けられて論じられることの多い割には、遊びそれ自体に対する理解の試みが少ないことが明らかにされた。以上の理由から、遊びについて様々な角度から再考する必要性を感じ、遊びとは何か、本来は異なる特性を有する遊びと教育をどのように関連付けて考えるか、子どもが遊ぶことで内的に何を体験しているかを保育者はどのように理解し受けとめるか、子どもの内的な世界を投影できる玩具などの環境構成が十分なされているか、遊びそれ自体の発達とはどのようなものか、などをテーマとして論考した。

## I. はじめに

幼児が保育や教育の制度に組み込まれて以降、遊びは保育や教育において重要な位置を占めている。それは、幼児にとって遊ぶことが全体を生きる存在様式であるからと言えよう。しかし、遊びは本来遊ぶこと自体以外に目的をもたないはずであるが、保育学や教育学が幼児の遊びを対象としたときに、そこに発達や学習の視点から達成目標が生じ、それらとの関連で遊びが考えられるようになった。

例えば、遊ぶことによって、運動能力や友だちとの共同性や共感性、言葉やその他の表現能力や認識能力などが伸びていくというようにである。これは子どもたちが十分に遊ぶ結果として様々な領域が発達するという考えであるが、逆に運動能力を伸ばすために体を動かす遊びをする、友だちとの共同性や共感性を伸ばすためにごっこ遊びを設定するという発想も普通に見られる。さらに目標を分化させ、英語や跳び箱や柔道を学ばせるための動機づけに遊びと名づけたものを使ったり、英語遊び・柔道遊びなどの名称を用いて楽しい雰囲気をつくり、保育者の意図に子どもをスムーズに乗せるために遊びと称されるものが使われることもめずらしくなくなった。

このように、遊びと保育や教育を連動させる考えにより、遊びは要素に解体され、遊びの持つ全体性が奪われていることはないであろうか。また、豊かな遊びが成立す

るためには、子どもが日常の中で豊かな家族関係を始めとした人間関係や生活の場を体験していることや、その遊びを生み出す発達のレディネスが相互的に求められるのではなかろうか。さらに、遊びは自明のものとして扱われているが、遊びとは何かを保育者が今一度考えることで、保育や教育の中で遊びに対するアプローチに広がりが生じるのではなかろうか。

このような観点から、幼児の遊びと保育や教育についてここで再考し、さらなる遊びの視点について問題提起を試みたい。

## Ⅱ. 幼児の保育や教育における遊びの位置づけ

### 1. 幼稚園教育要領と保育所保育指針における遊び

文部科学省が平成20年3月に発刊した「幼稚園教育要領」（平成21年4月適用）では、「第1章総則第1 幼稚園教育の基本」の前文として、「幼児教育は、学校教育法第22条に規定する目的を達成するため、幼児の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。」<sup>1)</sup>とあり、「第1章総則第1 幼稚園教育の基本2」で「幼児の自発的活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。」<sup>2)</sup>ということが記されている。

厚生労働省が同じく平成20年3月に大臣告示化（平成21年4月適用）した「保育所保育指針」においても、「第1章総則3 保育の原理（2）保育の方法オ」において「子どもが自発的、意欲的に関われるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること。特に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるように、生活や遊びを通して総合的に保育すること。」<sup>3)</sup>が記されている。

このように、乳幼児の教育や保育において、遊びは重要な位置づけがなされており、遊びを「自発的行動」として捉える一方、「発達の基礎を培う学習」とも記されている。

### 2. 幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議

このような考えは、平成元年改訂の幼稚園教育要領の基盤でもある「幼稚園教育の在り方」（幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議・昭和61年9月）で以下のようについて述べていることから来ていると思われる。

「幼児の生活の中心は遊びである。この時期の遊びは、大人や友だちとのかかわりの中で、意欲的・主体的に興味や関心を持ち、体を働かせて周囲の環境や文化にかかわり、活動を創造し、展開する働きの全体ということができる。幼児は遊ぶことにより、達成感、挫折感、葛藤、充足等を味わい、人との交流を様々な形で体験するなど、心身の調和の発達の基礎をなす経験を積み重ねていく。したがって、幼児の生活活動のほぼすべてがこの遊びにかかわるものであり、青少年期以降の生活の中で勤労や学習と対比してとらえられる遊びとは意味合いを異にしている。幼稚園における指導の中心は、このような遊びにあるのであり、その中には幼児が人間として発達していくのに必要なものが混然一体となって含まれている。その意味で、遊びは一定の系統的観点から分析しつくせないものであり、その望ましい指導は必然的に総合的かつ柔軟なものとなる。」<sup>4)</sup>

ここでは、幼児の生活のほぼすべてが遊びであり、「人間として発達していく」のに必要なものが混然一体として含まれ分析しつくせないものであることが述べられている一方、総合的かつ柔軟にだがその「遊びを指導する」という言葉が入れられている。

### 3. 「遊びの指導の手引」

そして、平成5年9月に文部省（現文部科学省）から「遊びの指導の手引」という本も出されている。この本には、先に記した幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議・昭和61年9月の「幼児教育と遊びに」についての文が「第Ⅰ編総論第1章子どもの生活と遊び3幼児教育と遊び」の箇所で紹介されている。その他に総論の各章に「知的障害教育における遊びの指導の意義及び内容」、「教育課程における遊びの指導の位置づけ」、「遊びの指導と他の指導の形態との関係」、「指導計画作成上の留意点」、「遊びの指導の展開のしかた」、「遊びの指導の評価」が配置され、「第Ⅱ編指導計画と指導の実際」で砂、水、紙、積み木などを使った具体的な遊びが紹介されている。

幼児に関しては、「幼稚園教育においては、自発的な活動である遊びを通した指導を中心にすること」<sup>5)</sup>と「指導」という言葉を用い、遊びを「幼稚園教育のねらいを総合した形で達成し、調和のとれた発達を培う重要な学習」<sup>6)</sup>と定義している。また、「遊びを展開するよう援助すること」<sup>7)</sup>、「幼児同士の関係を援助する」<sup>8)</sup>というように「援助」という言葉を用い、遊びが自発的に展開できる環境設定と幼児同士の活動への側面的援助が教師の役割としている。このように、遊びを指導するという表現は、例えば、「保育内容としての遊びと指導」（丸山良平・富田昌平・横山文樹（著）建帛社2003）、「遊びの指導 乳・幼児編」（幼少年教育研究所 同文書院2009）など保育に関する本ではめずらしくない状況である。

### 4. 教師の役割

教師の役割については、「幼稚園教育要領解説」「第1章総説第1節5教師の役割」の中で、幼児の主体的な遊びを生み出すために必要な教育環境を整え適切に関わることや、一人ひとりの子の思いや活動をつなぎ、集団の中で個人のよさが生かされ幼児同士が関わりあう環境を構成する役割が記載されている。<sup>9)</sup> さらに、「第3章指導計画及び教育課程に係る教育時間の終了後等に行う教育活動の留意事項第2節一般的な留意事項6教師の役割」の箇所では、幼児の理解者としての役割、幼児との共同作業、幼児と共鳴する者としての役割、あこがれを形成するモデルとしての役割、遊びの援助者としての役割、（精神安定の）拠り所としての役割の5つの役割を求めている。<sup>10)</sup>

教師は子どもの主体的な遊びを引き出す環境を整え、集団全体に目配りしながら各子どもの特性を把握して子ども同士をつなぎ、同じ目線で一緒に遊びながら子どもが一人でできないことは援助する一方、子どもの行動を誘発するモデルになることや子どもの不安を解消できる存在になることなど、かなり高度なことが要求されていると言えよう。

### 5. 国の求める教師や保育者の役割と遊びの考え方

以上から、幼児の遊びは周囲に強い好奇心を持ち人と関わりながら、主体的に活発に心身の活動を行うことと捉え、遊ぶことは人として成長することに必要なものを獲

得する学習であるとし、1つの視点では捉えきれない全体性を有しているので、保育者は柔軟に子どもの遊びに関わり、ただ見守っているのではなく、子どもが主体的に遊びを生み出せる環境を整えるとともに、主体的に遊べない子には保育者の方から関わり人となつがって遊べるように援助し、言葉・人間関係・環境・表現・健康の5領域における発達課題を達成させようというものである。

主体的で全体性を有した遊びを、保育や教育側から発達や教育目標を達成するために指導するとは矛盾をはらんだ表現であるが、そのような多くのものを含んだ遊びに関して深く学ぶカリキュラムが今の養成校では用意されていないのが現状ではなかろうか。

### Ⅲ．日本保育学会における遊びに関する発表から

それでは、実際に保育の現場においては、遊びをどう捉え、子どもたちの遊びにどう関わっているのでしょうか。筆者らは、日本保育学会において最近10年間に遊びに関する発表がどのような視点から行われてきたかを調査してみた<sup>11)</sup>。

調査方法は、2000年（第53回大会）から2009年（第62回大会）までの10年間の日本保育学会発表論文集に掲載されている、自主シンポジウム、ポスター発表、口頭発表、ビデオ実践研究発表の演題に「遊び」、「遊具」の文字のあるものを選び、論文を読み、①メインテーマ、②相関項目（メインテーマの何についての研究か）、③研究対象、④研究方法、⑤発表者の所属機関について調べた。その結果は、日本保育学会第63回大会において発表した。ここでは、その結果のいくつかについて、データをグラフ化したものを今回のテーマに沿って紹介してみたい。

#### 1．日本保育学会の発表者

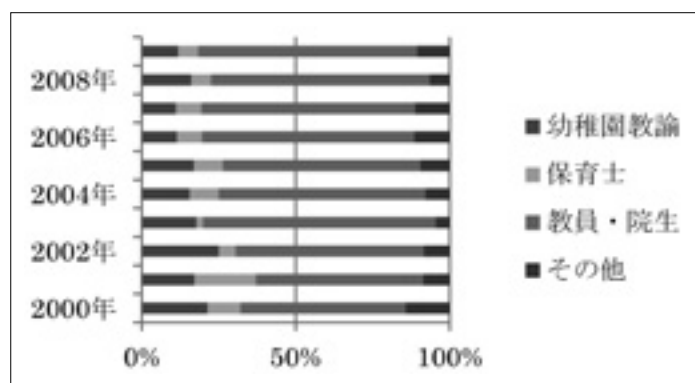


図1 最近10年間の発表者の所属機関

驚いたことは図1のように教育や保育に従事している者の発表の少なさであった。

保育士や幼稚園教諭の発表は養成校の教員との連名で教員の研究に協力した形が多いとともに、保育士や幼稚園教諭の発表割合は最近10年間で減少傾向が認められる。このことは、幼稚園数の減少や、保育所数は増加しているにも関わらず正規雇用の割合が減少して忙しいことが推察されるとともに、現場からの保育研究の熱意やレベル低下も懸念される。

## 2. 最近10年間の遊びに関する発表割合の推移

図2のように、2000年から2009年までの、総発表数と遊びに関する発表割合は、475（9.3%）、475（6.7%）、458（6.3%）、494（8.3%）、508（10.4%）、535（7.7%）、567（9.4%）、660（8.3%）、688（11.3%）、769（7.9%）であり、6%台から11%台の間をこの10年間増減している状態であった。発表数は養成校の増加に応じて教員の発表が多いことから増えている。表題に遊びがついていなくとも内容が遊びに触れているものは多く、それらを含めると発表割合はさらに高くなるが、それにしても遊びが保育の中心であることを考えると、遊びに関する発表割合は思ったほど高くないと言える。

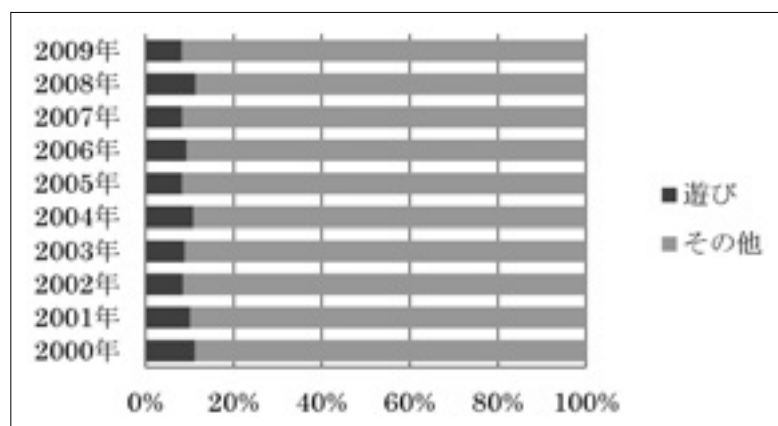


図2 最近10年間の遊びに関する発表割合の推移

## 3. 発表演題における遊びの種類

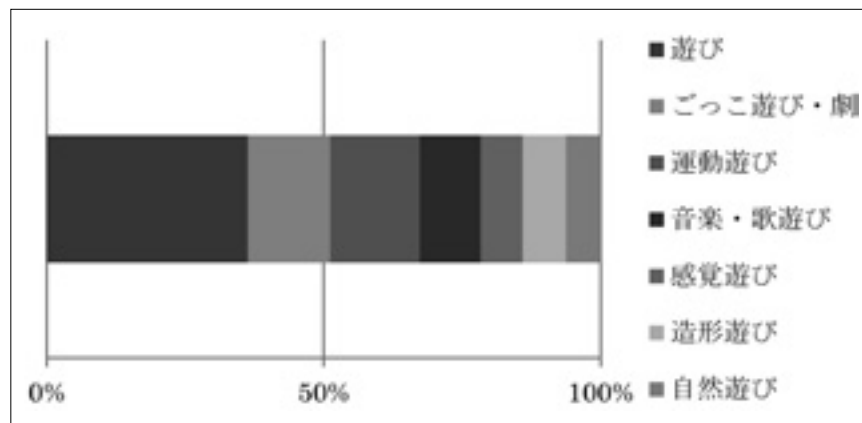


図3 最近10年間の遊びに関する発表演題

最近10年間の遊びに関する雑多な研究テーマを恣意的に分類すると図3のようになる。外遊び、室内遊びというもののから、親子遊び、一人遊びという異なる視点のものまで混在した。砂遊び、泥遊び、土遊び、粘土遊びというように、その対象の微妙な差による名称の違いも出された。柔道遊び、サッカー遊びのように競技のスキル習得の動機づけに用いた行為を遊びとして命名したものも見られた。自然遊びというように多くの遊びを包含する名称とともに、虫取り遊びなどのように対象をある程度限定したものなどが認められ、「～遊び」の名称であふれていた。多かったのは運動遊び、

ごっこ遊び、わらべ唄や手遊び歌を含む音楽・歌遊びの順であった。また、遊具や環境構成も多く取り上げられた。遊びそれ自体の定義、意味、構造を考察したものは10年間で15件（遊びの発表総数の3.1%）と少なかった。

#### 4. メインテーマと関連させた研究項目

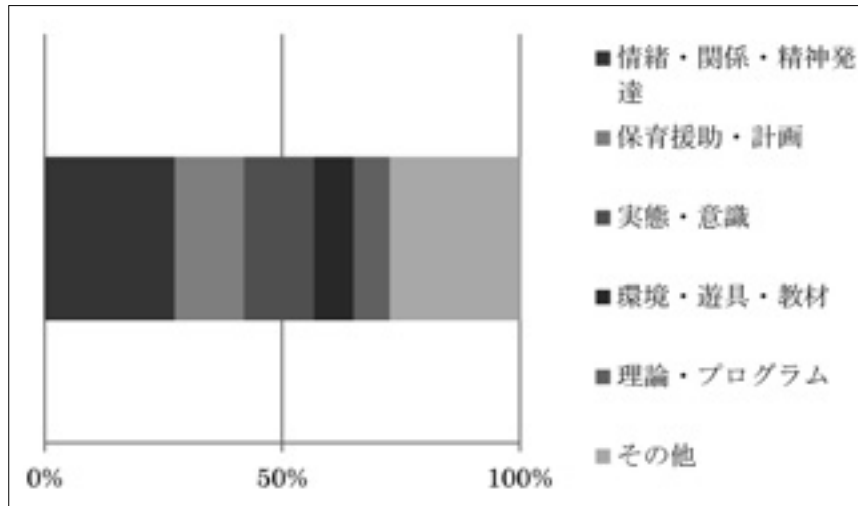


図4 メインテーマとの関連項目

図4の示すように、メインテーマと何を関連付けて発表したかについても調べた。遊ぶことにより、意欲や自己肯定感などの情緒の発達、友達との関係の広がりやコミュニケーション能力の向上、気づきや問題解決能力など情緒・対人関係・精神発達が促進されることに触れているものが27%と1位を占めた。また、子どもの遊びをどのように援助し展開させていくかというような保育者側の関わり方についての発表が2番目に多く認められた。3位の実態・意識については、保育者や学生、保護者を対象にアンケートによる実態調査が多く行われていた。アンケートの内容は、保育者にどのような伝承遊びを行っているかを問うたり、学生が実習中に行った遊びを調査したり、保護者を対象に家での子どもの遊びについて問うたり、子育て支援で行った親子遊びの感想を求めたものなどが見られた。

#### 5. 保育者の遊びに対する関わり方

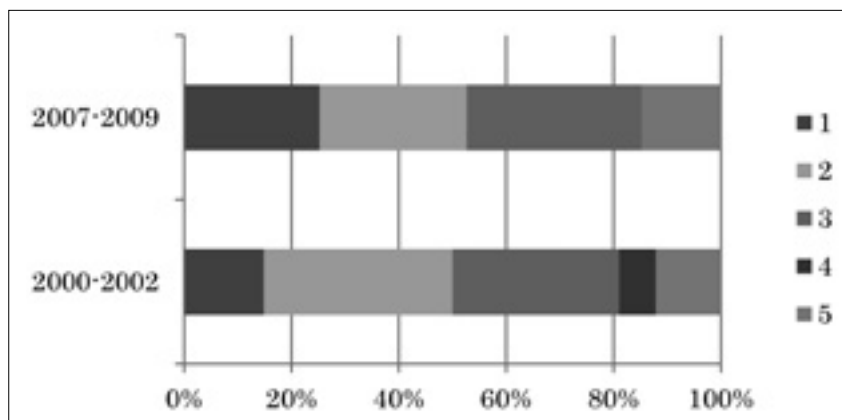


図5 保育者の遊びに対する関わり方

発表内容から保育者の遊びに対する関わり方を、1. 明確な目標達成のために遊びを動機づけに使用するプログラムを用いる、2. ある目的を持って環境を構成し、保育者もその方向に向けて子どもと関わる、3. ある目的を持って環境構成し、その中で子どもが自主的に遊ぶことにまかせる、4. 子どもの自主的な遊びに対して保育者が目的を持った対応をする、5. 子どもの自主的な遊びに保育者も参加するが子どもの自主性を尊重する、の5つに分類した。そして、変化を比較するために2000年から2002年までの3年間と2007年から2009年までの3年間の2つの群に分け、集計を行った。その結果、図5のように1の関わり方を示した保育者の割合が、2000年－2002年群の15%から2007年－2009年群で25%へと増加していることが認められた。1.は、英語やサッカーなどを、英語遊びやサッカー遊びと称し、学習プログラムに子どもたちを参加させるために遊びを動機づけに用いたもので、子どもと保育者の相互的なやり取りの中で何かを生み出すプロセスをはぶく安易な態度とも考えられる。もちろん保育者が発表内容のような遊びに対する態度を常にとっているとは思えないが、遊びを主体的かつ創造的で豊かな全体性を有するものと捉える視点を欠いていると懸念せざるをえない。

#### 6. 遊びの研究対象となった子どもの年齢

10年間の遊びの研究対象となった子どもの年齢を集計、分類すると図6のようになる。3歳児から5歳児が圧倒的多数を占め、3歳未満児は少なかった。特に乳児の研究は数えるほどであった。幼稚園をフィールドとした研究が多かったことや、3歳以上の子ほど、会話能力があり他児との関係の持ち方や遊びの構成内容が観察しやすいことが大きな原因と思われる。しかし、遊びの発達の道筋をさらに究明するためにも3歳以下の乳幼児の遊びに関する研究が増えることが望まれる。

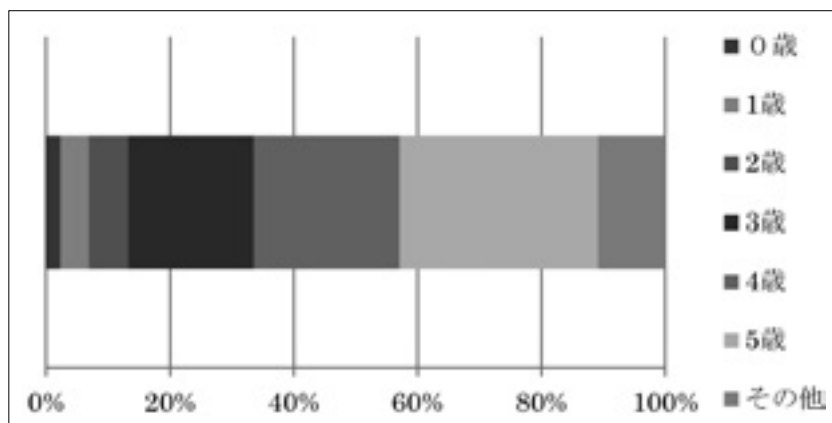


図6 10年間の研究対象児の年齢分布

#### 7. 調査から見たこと

日本保育学会における最近10年間の遊びに関する発表を調査したものを紹介したが、乳幼児の保育や教育の従事者からの発表が極めて少なく、またさらに少なくなっている傾向にあることは、衝撃的であった。就業状況に余裕がなくなっていることも推察されるが、保育現場からの実際の問題に直結した研究発表の減少は、今後の保育や教育の取り組みに不安を覚える。遊びの取り組みに関しても、保護者が喜ぶためか、保

育者の意図したプログラムに「～遊び」と称して子どもを参加させる試みが増えており、個々の子どもの状況を理解した環境を構成し、子どもとのやり取りの中で子どもの主体的な遊びをさらに展開させるエネルギーが落ちてきていることも懸念する。さらに遊びとは何か、遊びの中で子どもはどのような体験をしているのか、遊べないとはどういうことなのかなど、遊びそのものに焦点を当てた研究は少なかったが、幼児の存在様式が遊ぶことであることを考えると、遊び自体に焦点を当てた研究がもっと必要と思われる。また、保育や教育と遊びとがどのように共存するかについても、考えていくべきであろう。

#### IV. 保育や教育における遊びについての再考

##### 1. 遊びの概念と教育・保育との関係

保育や教育によっては、幼児の生活の中心を占める遊びすべてをすくいきれないことは、「幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議（昭和61年9月）」でも述べられていることであるが、それでは遊びとは何か、また遊びと教育との関係や、保育者の遊びとの関わりをどのように捉えたらよいのであろう。以下に3人の異なった論を紹介したい。

伊澤（2006）は「『遊びを通して保育する』という場合、『遊び』と『教育』とは矛盾対立することを前提としない限り、意味を持たない。なぜなら、遊びは遊ぶ者において唯一現れるが、教育は教育する者と教育される者との関係の相互性についての概念であって、遊びとは全く異なった営みであるからである。」<sup>12)</sup>「『教育』と『遊び』は矛盾しており、この矛盾は教育が遊びを要素に分解し、その要素を価値に引き寄せた上で、各々の要素を合計すれば遊びが合成でき、その合成された遊びを子どもに与えることによって、『遊びを通して保育する』ことが可能であるという安易な考え方からは、教育と遊びの異質性は見えてこない。遊びはそのような要素を合計して現れるほど単純な営みではない。」<sup>13)</sup>と述べ、子どもが遊ぶのは、「教育のために遊ぶのではなく、生まれ出た世界に住みこむ必要があるために遊ぶのであり、楽しいから遊ぶのでも、快感を求めて遊ぶのでもない。遊ばなければ世界が自分の中に、すなわち『身体』として固定しないのである。言い換えるのなら、遊んでも遊んでも身体の中に世界が定位しないし、定位したと感ずいても、たちまち異なった位相に直面するのである。それは『生成』の渦中にあるからである。」<sup>14)</sup>と述べている。

そして、「『遊び』は諸々の要素が子どもにおいて統合され、その統合が分裂したり破綻したり、再統合されたりしながら子どもの内部に構造を形成しているために、『成長』として概念化できる。したがって、教育は統合に関わるのではなく、諸要素すなわち『条件』に関わるのである。」<sup>15)</sup>とも述べている。さらに、「『遊びを通して保育する』とは、遊びを成立させる契機や条件において、すでに教育意図が具体化し、その時点で教育目標が子どもの遊びの統合構造に吸収されてなければならない」<sup>16)</sup>と結論づけている。このことから、遊びという全体的で生活や教育の結果をも主体的に統合し成長していく特質を持つものの、教育は要素的にしか関われないことを保育者は自覚し、遊ぶことで～ができるようになったという発達や教育的な視点以外に、子どもが世界に定位し自己を統合す



る全人的価値をも視野に入れて子どもと関わることが求められる。

一方、横井（2007）は、『遊び』は『遊びそれ自体』とは本来的に異なる何かの諸処の側面の発達に有効であるという文脈の下で、有意義な活動として認識されている。しかし、『遊びそれ自体』に意義が見いだされているわけではなく、『遊びそれ自体』の発達の道筋が明らかにされているとも言いがたい<sup>17)</sup>と今の保育における遊び研究の動向に疑問を呈し、『遊び』をこの世にひとが生活するなかでとりうる、ひとつの独特のありかた、おそらくは人間のもっとも基本的な存在様態のひとつ、他者や世界に対する基本関係のひとつとして、積極的に位置づける必要がある」と考える西村<sup>18)</sup>の考えを引用し支持している<sup>19)</sup>。そして、遊びの世界は目的を持った世界と対立しており、課題は外部から与えられるのではなく、自己表現の中で課題が見出され、遊び手が課題を成就して初めて課題の意味が表現されることから、遊びは純粋な自己表現であり、自己を表現する以外のなにものでもないという H.G.Gadamer（1960）の理論<sup>20)</sup>を紹介している<sup>21)</sup>。また、遊びが成立するには遊び固有の課題が生じなければならない。それは遊び手の想像力やイメージで生じるのではなく、新たな課題へと導く事象や事物が必要不可欠であること、そして課題は遊び手を超え出たところに生じるために遊び手においても未規定であり、遊びのありようは、遊び手と遊び相手のあいだにおのずから生ずる、主・客分かちがたい当てどもない往還運動であると述べる<sup>22)</sup>。

そして横井が関わる幼稚園の3歳児の遠足において、どんぐりを拾う中である子は「帽子のあるどんぐり」のみを拾うようになり、ある子は「赤ちゃんどんぐり」を探すようになったことをあげ、最初はあらゆるどんぐりに誘いかけられていた子どもたちが、1人は帽子付きのどんぐりと出会い、1人は赤ちゃんどんぐりに出会ったことから新たな遊隙が仕組まれ、初めとは異なった遊動が生じ、帽子付きや赤ちゃんのどんぐりを拾うことが新たな課題となった例を報告している<sup>23)</sup>。さらに3歳児と5歳児のごっこ遊びを比較し、本物らしさを求めて子どもの遊びが年齢によって分化・複雑化するのではなく、子どもにとってかれらの目に最もそれらしく典型的なものとして映った面が抽出されるということを西村の理論で説明している<sup>24)</sup>。

そして、『遊び』が『純粋な自己表現』である以上、子ども一人ひとりの自己のありようによって、短期的にも長期的にも、変容の過程は多様な道筋を見せる。よって、従来の発達の枠組みでは、『遊びそれ自体』の発達の内実は捉えきれず、子どもの実相から汲み上げた理論を再構築していく必要がある。<sup>25)</sup>と結論づけている。横井の論は全面的に西村と H.G.Gadamer に拠っているが、遊びを子どものある能力の発達と関連付けて捉えるのではなく、遊びそれ自体の発達と構造や、子どもの遊び体験の内実を明らかにしようという試みである。遊びを他者や世界に対する基本関係の一つとして捉えるという点では、伊澤の視点と類似性が見られるが、さらに遊びそれ自体や子どもの体験している内的世界に焦点を当て、理論だけでなく、実際の子どもの遊びからそれを浮かび上がらせようと試みている点で、保育の場でも一考する価値があると思われる。

最後に、小川（1993）は、遊びを自由で自らの楽しみのために行われる自主的活動であり、子ども集団の中で伝承された知識・技能を用いて展開された活動と捉え、遊びの伝承に着目した。そして伝統芸能の内弟子制度における意図的伝承とも比較しつつ、遊びの伝承における教育機能と近代学校における教授中心の教育機能との異質性

を、かつて存在した子ども集団の路上遊びでの年長者から年少者への遊びの伝承を分析することによって明らかにした。年長者が未熟者の年少者の世話をする関係の中で、集団への求心作用と、年長者を中心に遊び集団を組織し未熟者の年少者をみそっかすの地位に立たせる遠心的作用の2つの関係性から、みそっかすは年長者の遊びを観察学習しなければならないとともに、技量の高い年長者への“あこがれ”が生じ、自分と技量の近い年上の子どもを見て真似ようとする動機がつくり出されたと分析する<sup>26)</sup>。そして、小川(2010)は、子どもの路上遊びの衰退した今、近代学校の教授方式は子どもの動機を育てないので、保育者は伝承遊び方式を取り入れ、保育者自身が子どものあこがれる遊びのモデルとなって子どもの主体的な観察学習を生じさせるような環境を創らなければならないと説く。また、歌や手遊び、素話、絵本の読み聞かせを続ける中で、子どもがのびてくことや応答的な関係を深めるとともに、まず室内遊びからスタートし安定した子ども同士の関係性のできたところで外遊びへ移行することや、子どもたちがのびや遊びを持続発展していく環境構成の仕方などについてその理由も述べつつ、具体的に遊び保育論として提示している。<sup>27)</sup>

これら3つの論は、教育と遊びとの関係をテーマとしつつ、伊澤は遊びと教育の異質性や教育の遊びへの関与と限界について述べ、横井は遊びそれ自体や子どもの遊びの体験内容に対する考察を深め、小川は従来子ども世界にあった遊びの伝承や年長者と年少者の関係性に着目しそれを今の保育に生かすべく「遊び保育論」を構築した。いずれも保育における遊びを考える上で欠かせない視点と思われる。

## 2. 遊びによる統合性、自己治癒性

幼稚園創始者のF.Fröbel(1826)は、J.Huizinga(1938)やR.Caillois(1958)より早く幼児にとっての遊びの重要性について触れ、以下のように述べている。「遊ぶことないし遊びは、幼児の発達つまりこの時期の人間の発達の最高の段階である。というのは、遊びとは、すでにその言葉自身も示していることだが、内なるものの自由な表現、すなわち内なるものそのものの必要と要求に基づくところの、内なるものの表現にほかならないからである。遊びは、この段階の人間の最も純粋な精神的所産であり、同時に人間の生命全体の人間およびすべての事物のなかに潜むところの内的なものや、秘められた自然の生命の原型であり、模写である。」<sup>28)</sup>この内容は、遊びが内なるものの表現であると同時に、すべてのものに潜む内的なものや生命の原型と捉えている。また、子どもが氷の上を一直線に滑ることから、人生の目標を象徴的に表現していると、遊びの象徴的解釈の記述も認められる<sup>29)</sup>。

このように遊びで表現するものを象徴的表現と捉え、子どもの内的世界の投影として理解する視点をさらに深めた者にS.Freudがいる。精神分析の理論を生み出したS.Freud.(1909)は、馬に噛み付かれるのではという恐れのために外出できなくなったハンスという5歳の男児のセラピィで、ハンスに直接は関わるものではなかったが、ハンスがどのような遊びをしているかという父親の報告をもとに、どう関わるかを助言し、遊びを治療的に用いた<sup>30)</sup>。またS.Freud.(1920)は、母親が外出していないときに、1歳半の男児が糸巻きをベッドの下にころがしては戻すという遊びを繰り返しているのを観察し、その遊びを母親の不在と再現を表現し、その遊びを行うことで苦痛を鎮めていると理解した。つまり、母親のいない苦痛を、この男児は能動的に遊びに再現することによって苦痛を鎮め、その状況を主体的にコントロールしていると解釈

した<sup>31)</sup>。

このように遊びには自己治癒性があるとの理解は、遊戯療法の考え方に大きな影響を与えている。遊戯療法とは、言葉で自己表現を行うことが十分でない子どもを主な対象に、遊びを媒体として心理療法を行うものである。遊戯療法の考え方は色々あるが、日本で代表的なものは、子どもの内的な世界を投影しやすい玩具の用意されたプレイルームで、一定の決められた時間（1時間前後が一般的）、セラピストとの関係の中で遊ぶことで、自己の直面しているテーマについて様々な表現を行うことが生じ、自己を新たに世界に定位しなおす作業が行われ治癒していくという考えである。弘中（2005）は、遊びには「表現機能」と「体験機能」があり、セラピストは、子どもが遊びの中で表現することの意味を理解し、子どもが遊ぶことで体験を深めることを助け、遊びに潜むメッセージを的確に読み取って子どもに言葉で能動的に返していく重要性を述べている。体験とは、子どもが直面しているテーマを遊びで表現するなかで悲しみや怒り、あるいはそれを乗り越える実感を言語以前の前意識として心身で感じ取り、自己の世界へのイメージを変えていくことであると説明している<sup>32)</sup>。子どもは遊ぶことを通して主体的・能動的に世界と関わり、それによって自らの体験や、世界を再構成していく。さらに遊ぶことそのものに自己治癒力があることや、子どもが遊びつくすことを守るセラピストとの関係性が重要であることも認められてきたが、その関係性をつなぐのも遊びであると言える。そして、遊びは、象徴化やイメージの力、創造性を育むが、そのみならず、全身的な活動として直接的に子どもの感覚や身体に働きかけるものである。

このように、遊びには自己を再統合し自己治癒していく働きのあることは、東日本大震災後に被災地の保育所や幼稚園で津波ごっこが流行ったり、子どもの遊びにじっくり関わるときにブロックで津波に負けないイメージの堅固な家を作ったりすることを体験することなどからも理解できる。すなわち、恐ろしかった津波の体験を何度も遊びの中で表現する中で消化し、自己の体験に組み込んでいく治療的な作業であったり、安心できる空間を構成する営みであると思える。保育者が子どもの傍らにいて、子どもが遊びで何を表現しているかを理解し受けとめることで、子どもたちは園という空間に安心感や信頼を感じ、自己の再統合を進めていくことができるようになると思われる。

もちろん、虐待のように日々繰り返され子どもの現実生活の改善が認められない状況の中では、例えば人形を投げたりたたいたり執拗に繰り返されポジティブな温かい方向への物語が展開しない遊びも観察される。保育者が救急車で人形を治療に来るなどのポジティブな展開を促す遊びへの介入が必要な場合もあろう。また、関係機関と連絡をとっての現実的な対処が必要な場合もあろう。

しかし、保育者が、子どもたちを集団で仲良く遊ばせるという視点以外に、個々の子どもが遊びを通じてどのような表現を行っているかを理解する視点を併せ持つことで、遊びは発達や学習や楽しさだけでなく全存在的なものになっていくのではなかろうか。

### 3. 保育所や幼稚園に用意される玩具類

遊戯療法では、子どもの抱えている内的世界が玩具を通じて表現されやすいように、様々な玩具が用意されている。例えば、家族関係の状況を表現できる家族人形、親へ

の愛情希求に関連する哺乳瓶や食べ物やぬいぐるみ、怒りや攻撃や子ども自身理解できない得体の知れない不安などの表現に用いる剣や銃や怪獣、心のケアを象徴するお医者さんセット、切断された世界をつなぐプラレールなど、各プレイルームによって色々と工夫されている。もちろん絵を描いたり、ものを作るための材料は必ず用意されている。

幼稚園や保育所の場合には、どちらかというよりも明るく健康的・建設的なイメージに沿う玩具類が置かれていることが多い。子どもが孤独や怒りや悲しみや不安などを表現する類の玩具も用意する必要があるのではなかろうか。子どもが直面しているテーマが遊びとして表現でき、保育者に理解され受けとめられ、保育の場において子どもが自己の再統合を図っていくプロセスを大事にする発想も、保育者に求められる。この発想は、子どもの園での居場所づくりや創造性や想像性を発揮できる環境構成にもつながっていくと言えよう。

#### 4. 遊びの持つ特性

##### (1) 双極性

Ⅳの1で、横井が西村の説を借りて、遊びとは遊び相手との間に遊隙が生じて両者の間に当てどもない往還運動が生じ、予測不能の事態が生じることでその往還運動が持続発展していくことだと述べていることを紹介した。また、R.Caillos はパイディアとルドゥス（遊び本能の自由な現れと規則）の間に遊びを配置した<sup>33)</sup>が、このような双極の間に遊びは揺れ動きながら展開すると考えられる。

筆者も、パイディアとルドゥスからヒントを得て、遊びとは相反する極の間に成立し、子どもはその拮抗の間に身を置きその微妙なずれの変化の間を行きつ戻りつすることを楽しみ、改めて自分の中に世界を定位しなおしている趣旨のことを書いたことがある<sup>34)</sup>。相反する対はいくつもあげられる。例えば「破壊と構成」があげられよう。子どもは砂で山を作り、溝を掘ってそこへ水を流して山が崩れるのを見ては喜び、再び山を作って水を流すことを繰り返すことがよく見られる。積み木で塔を倒れるまで高く積み上げ、崩れるとまた積み上げたり、自らボールを塔にぶつけて壊す光景も観察される。そこには破壊と再統合・死と再生の象徴的行為が認められる。あるいは、「出会いと別れ」があげられよう。生後6カ月頃になると子どもは母親など、なじんだ人との間で「いないいないばあ」の遊びを喜ぶようになる。母親の顔が隠れるとちょっぴり不安になり、また現れるとほっとして、はじけるように笑う。成長して這い這いが可能になった子どもは、母親への後追いが始まり、逆に「まてまて」と母親に追いかけて逃げることを期待するようになる。これらの母子の相互的な遊びが、後の、隠れん坊や鬼ごっこにつながっていくのではなかろうか。多くの遊びの伝承が途切れる中、隠れん坊や鬼ごっこがいまだ子どもたちに人気があるのは、そこに子どもの心を揺り動かす出会いと別れの元型が認められるからであろう。また、園でも保育者が鬼になって子どもたちを追いかけると、子ども同士で鬼ごっこをしているときと違ったのりが出現することを感じる。保育者に捕まえられることに母性を深く感じるためと思われる。S.Freud の紹介した母親不在時にベッドの下へ糸巻きをころがしては戻すという1歳半児の遊びの事例もここに入るであろう。その他、「自由さと絶対秩序」（遊びは自由で楽しいものであるがルールをきちんと守らないと成立しない）、「繰り返しと変化」（多くの遊びは繰り返す過程の中で予期せぬ変化を楽しむ）、「弛

緩と緊張」（ドキドキしながら鬼から逃げ、捕まると緊張から解放されてほっとし、また次の追いかけてことともに新たな緊張が始まる）、「安心とスリル」（ジェットコースターや父親に振り回してもらうことは、事故が起きない、父親が途中で急に手を離さないという安心感があるからスリルを楽しむことができる）、「偶然と平等」（さいころでもトランプでも偶然の結果を楽しむが、賽やカードを試すチャンスは平等に順番に回ってくる）、「仮構と現実」（空想の中でごっこ遊びを楽しむが現実には自分がいることを自覚し食事などいつでも現実に戻れる）などの多くの相反する対の極が遊びの特性として考えられる。これらの要素が多く含まれている遊びほど構成度の高い遊びと言えよう。保育者はこれらの遊びの特性を理解したなかで、子どもとの遊びに関わることで、遊びはより豊かに広がっていくものと思われる。

## （2）空想・ごっこ遊び

遊びにおける空想やごっこ遊びについて保育者が洞察を深めることは、子どもの内的な世界を知る上でも、子どもが全体として生きていけるよう保育者が援助する上でも、極めて重要である。

幼児のごっこ遊びや空想に触れると、子どもたちは自分の眺めている部屋や庭や木や動物や身の回りの物を、大人が想像する以上に巨大なもの、子どもたちに働きかけ誘いかけてくる存在感のあるものと感じていることがわかる。筆者も子ども時代に遊びまわった時は十分な広さで色々なもので満されていた路地裏を、成人後訪れた時にその狭さにびっくりしたことがある。子どもにとっては、ある物や状況に触れたことから空想が生じ、ごっこ遊びが始まることはめずらしくない。そしてごっこ遊びの世界は、仮構と知っているからこそ泥水のコーヒーを実際には飲まないのだが、生きているという意味では現実世界よりリアリティを持つ。リアリティがあるからこそ、子どもがそこで体験することは子どもの変容や成長につながっていく。また、ごっこ遊びから現実に戻るときに一抹の寂しさを感じることも、その世界にリアリティを感じ、その世界と深い関係性が生じるためと思われる。また、子ども同士でごっこ遊びを始めるときに、劇や芝居のように子どもたちが筋立てをきちんと決めずに始めることも興味深い。それぞれの子どもたちのイメージが重なりあい、ぶつかり合い、予想不可能な状況が次々と生じるからこそ面白いのであろう。

空想の世界に入るときに現実の世界にある物を使うときには、その現実にあるものの特性に沿って空想の世界が創られていくことを、佐々木（2000）は、センダックの描いた絵本「かいじゅうたちのいるところ」<sup>35)</sup>を例に出し、以下のように説明する。

「ドアやベッドの縁が木の幹に変身し、窓際に置いてあるテーブルと花瓶は同じ形の茂みへと見事に変換させられてゆきます。」<sup>36)</sup>ベッドや椅子という事物や母親に叱られて孤独という事象が先にあって、あの怪獣たちが空想の世界に登場したのである。船は、ベッドの形に誘発されて空想の中に現れたのであり、母親に叱られて孤独な心理状態が一人での船出や怪獣たちとの出会いをもたらした。佐々木（2000）はセンダックの絵本を、「この子どもの空想遊びを描いて類まれなる一冊の絵本は、子どもの空想遊びの動機がしばしば孤独・不安・不満などの感情から誘発されるものであること、おとなの介入を許さない閉じられた空間が必要であること、遊びの世界を創るために、身の回りにあり日常生活でよく馴染んだ家具やものを、自由自在な『変換』

（transformation）により必要なモノに見立てたり、自分だけの世界を創るために別人

になったり、またその世界のなかである状況を『实在』させるためにさまざまな『ふりをする』(pretend, make-believe) ことなどが、子ども自身のイメージのままに、まさに目に見えるように『事実に根ざして』描かれていたからでした。」<sup>37)</sup>と、紹介している。佐々木(2000)は、すべての人は「自分の中に発達を読む」ことが必要なのではないかと考え、自分の授業を受講している学生に子ども時代のごっこ遊びの回想記録を課してきた。学生の回想記録の内容から、佐々木は、ある物や状況を別のものに見立てることは、決して無原則に行われるものでなく、現実世界での用途にあわせて関わりとともに、その物の特徴を抽出し、ごっこの世界で独自の意味表象を創り出すこととし、ごっこの中の意味概念は現実世界の物的支えがあって可能になると述べている。<sup>38)</sup>

最後に、佐々木(2000)が、幼児教育の中のごっこ遊びに触れているので以下に紹介する。「幼児教育は、環境を通して行われると言われていますが、その場合、おとながある意図と目的をもって構成した環境が、すべてそのまま子どもにとっても同じ意味をもつ環境なのだとは考えられません。子どもたちは、おとなが用意した環境のなかから自分たちの願望に合わせて望ましい環境を構成し、そこで主人公(主体)としての位置づけが完成したのち遊びを開始するように見えます。言い換えるのなら、それらのプロセスすべてが遊びというものの全体を指し示しているのではないのでしょうか。子どもはおとなが準備したさまざまな遊具や材料を使っていますが、それが意味するものはおとなが『あたりまえ』と了解しているものとは大きく異なることがあることを、知る必要があります。…子どもにとってごっこの現実、おとなの現実よりもっと重要な等身大の現実であり、そのことは学生たちが(昔のごっこ遊びを振り返って：註筆者加筆)『現実よりリアルだった』と述べているとおりです。」<sup>39)</sup>

## V. さいごに

遊びは全体的なものであり、状況によって微妙に変化するものでもあるので、言葉で言い尽くすことはとても困難である。羅列的に記述せざるをえなかったり、「仕事ではないもの」などのように「～でない」と消去法でしか表現できなかったりする。また、幼児は保育者に依存し保育者の方向付けに応じた行動をとりやすいが、保育者が管理・介入しすぎると遊びの生命力は衰弱し、逆に子どもたちを園で放置・放任しても遊びは拡散していく。

このように遊びは汲めども汲めども汲みつくせない広がりを持つが、保育の中で遊びは重要な位置づけをされている割には「～遊び」のように安易に扱われ、子どもの全人的な価値が措定されているとはいえず、遊びが本来持つ豊かさや生命力が保育の中で十分に生かされていないように思える。以上の理由から、保育の中での遊びについて、様々な角度から再考する必要を感じ、この論考を書いた。

## 引用文献

- 1) 文部科学省「幼稚園教育要領」, 建帛社2008, p2

- 2) 同上書, p 2
- 3) 厚生労働省「保育所保育指針」, 建帛社2008, p11
- 4) 文部省 幼稚園教育の在り方について幼稚園教育要領に関する調査研究協力者会議がまとめ「文部時報」1316号, ぎょうせい1986, p87
- 5) 文部省「遊びの指導の手引」, 慶應義塾大学出版株式会社1993, p11
- 6) 同上書, p11
- 7) 同上書, p11
- 8) 同上書, p11
- 9) 文部科学省 「幼稚園教育要領解説」, 文部科学省ホームページ P D F 2008, pp 37-42
- 10) 同上書, pp180-183
- 11) 近藤裕子・今泉岳雄 (2010) 最近10年間の保育学会における遊びに関する発表内容(1)(2)「日本保育学会第63回大会発要旨文集」, pp10-11
- 12) 伊澤貞治 (2006) 遊び (の成立) と教育 (価値) との矛盾について「日本保育学会第59回発表論文集」, p10
- 13) 同上書 p11
- 14) 同上書 p11
- 15) 同上書 p11
- 16) 同上書 p10
- 17) 横井紘子 (2006) 「『遊び』それ自体」の発達についての一考察-「遊び」のありようの変容の解明をめぐる-「保育学研究第44巻第2号」, p13
- 18) 西村清和 (1989) 「遊びの現象学」, 勁草書房, p19
- 19) 前掲書17), p13
- 20) H.G.Gadamer (1960) 饗田収・麻生建・三島憲一・北川東子・我田広之・大石紀一郎訳, 「真理と方法 I」, 放送大学出版局1986, pp154-155
- 21) 前掲書17), p16
- 22) 前掲書17), p15
- 23) 前掲書17), pp17-18
- 24) 前掲書17), p18
- 25) 前掲書17), p21
- 26) 小川博久 (1993) 「遊び」の「伝承」における教育機能と近代学校における教育機能 (教授-学習過程) の異質性: 伝統芸能の内弟子制度における意図的「伝承」との比較を通して「教育方法学研究10 1993」, pp15-31
- 27) 小川博久 (2010) 「遊び保育論」, 萌文書林, pp11-99
- 28) F.Fröbel (1826) 荒井武訳, 「人間の教育 (上)」, 岩波書店1964, p71
- 29) 小笠原道隆 (1986) フレーベル遊戯論の研究「広島大学教育学部紀要第1部第34号」, p 5
- 30) S.Freud (1909) 高橋義孝・野田倬・縣田克躬訳, ある五歳児の恐怖症分析「フロイト著作集5 性欲論・症例研究」, 人文書院1969, pp173-275
- 31) S.Freud (1920) 井村恒郎・小此木啓吾他訳, 快感原則の彼岸「フロイト著作集6 自我論・不安本能論」, 人文書院1970, pp155-158
- 32) 弘中正美 (2005) 遊戯療法における治療メカニズムについて「明治大学人文科

学研究所紀要第56巻」, pp209-224

- 33) R.Caillos (1958) 多田道太郎・塚崎幹夫訳, 「遊びと人間」講談社1990, pp67-81
- 34) 今泉岳雄 (2006) 遊びについての一考察 「THE JAPANESE ASSOCIATION of PLAY THERAPY NEWS LETTER 第16号」, pp 6 - 7
- 35) モーリス・センダック じんぐうてるお訳, 「かいじゅうたちのいるところ」, 富山書房, 1975
- 36) 佐々木宏子 (2000) 「絵本の心理学」, 新曜社, p135
- 37) 同上書 p125
- 38) 同上書 pp214-215
- 39) 同上書 p247